

Lire en classe de français langue d'enseignement : vers la prise en compte des difficultés et de l'activité du sujet lecteur dans les dispositifs didactiques¹

À l'occasion de cette contribution, il s'agira très modestement d'identifier quelques orientations qui caractérisent aujourd'hui la didactique de la lecture à destination des adolescents en (grande) difficulté. Le souci d'adapter les supports et les dispositifs d'enseignement aux modes de faire et aux besoins des élèves en difficulté se fait en effet de plus en plus présent tant dans la littérature scientifique que dans la littérature professionnelle orientée vers la prévention de l'illettrisme. Cet article cherche à illustrer, à partir d'outils destinés à l'enseignant de français et/ou aux apprenants, quelques-unes des orientations qui sont envisagées actuellement concernant la compréhension de l'écrit et l'identification des mots.

Des évolutions dans l'identification des difficultés de lecture

Qui sont les élèves réputés « faibles » et « mauvais » lecteurs ? De quelles difficultés parle-t-on quand on évoque les difficultés de lecture au début de l'enseignement secondaire ordinaire ? Ces questions sont, depuis vingt ans

¹ Ce texte applique les recommandations orthographiques du Conseil supérieur de la Langue française.

² CÈBE Sylvie et GOIGOUX Roland, « Concevoir un instrument

(et plus), au centre de nombreux travaux en didactique du français langue première, seconde ou étrangère qui se sont donnés pour objectif de mieux identifier les difficultés que rencontre un nombre préoccupant de jeunes lecteurs.

Avant d'examiner les « ratés de l'apprentissage » de la lecture, tentons de caractériser succinctement l'acte de lecture expert. Lorsqu'un qu'un lecteur cherche à construire du sens, il mobilise, comme l'ont montré Cèbe et Goigoux², des compétences de décodage, des compétences linguistiques, textuelles, référentielles et stratégiques tout en opérant deux types de traitements : locaux, pour accéder à la signification des groupes de mots et des phrases ; globaux, pour construire une représentation mentale cohérente de l'ensemble du texte. Ce sont ces deux types de traitements qui permettent au lecteur de trier les informations principales et d'en assurer l'organisation progressive en mémoire à long terme. Les auteurs rappellent que cette intégration sémantique est un processus cyclique : les nouvelles informations amènent le lecteur à réorganiser la représentation qu'il construit pas à pas. Celui-ci doit donc être toujours prêt à réviser ses premières représentations et à les considérer comme provisoires tant que la compréhension « définitive », construite au départ de l'ensemble des données textuelles, n'est pas établie. L'ensemble de ce processus suppose un lecteur qui « évalue régulièrement sa compréhension et cherche à remédier aux difficultés qu'il détecte » de telle sorte que, s'il survient, son « échec cognitif provisoire » puisse « être compensé par une réussite métacognitive : conscient du problème que le texte lui pose, il peut engager des activités

² CÈBE Sylvie et GOIGOUX Roland, « Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes », *Repères*, 2007, n°35, pp. 185-208.

stratégiques pour le résoudre (revenir en arrière pour relire une partie du texte et sélectionner les informations importantes, reformuler un passage, chercher à surmonter une incohérence, construire des synthèses intermédiaires, allouer plus d'attention aux parties qui lui semblent plus ardues, etc.) »³. Disposer de connaissances étendues sur l'activité de lecture et de compétences métacognitives semble donc accroître les chances d'un acte de lecture réussi.

Le point sur les difficultés de lecture

Plusieurs didacticiens attirent l'attention sur la diversité des sources de difficultés de lecture, lesquelles ne sont pas toujours des difficultés de *lecteurs* mais sont aussi largement générées par le texte (parfois délibérément) et/ou par la tâche de lecture proposée à l'école. Prendre conscience du fait que les difficultés de compréhension ne sont pas toujours imputables au lecteur mais le sont aussi – d'abord – au texte lui-même qui met délibérément le lecteur dans l'embarras, cherche à le piéger ou à lui donner du fil à retordre peut constituer une voie de réassurance pour les « faibles lecteurs » (opération de « déculpabilisation » évoquée par Catherine Tauveron⁴). De même, un certain nombre de difficultés proviennent non du lecteur mais de la tâche, qui demande une reformulation ou une verbalisation personnelle orale ou écrite

³ CÈBE Sylvie et GOIGOUX Roland, « Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes », *op. cit.*, pp. 189-190.

⁴ TAVERON Catherine, « La lecture littéraire, voie possible de (ré)conciliation des élèves en difficulté avec la lecture », in TAVERON Catherine (dir.), *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements. Actes de l'Université d'Automne*, Scéren-CRDP de Versailles – Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2004, pp. 56-70.

de la lecture, qui implique la connaissance et le respect d'un certain nombre de codes, et qui peut à son tour complexifier le travail du lecteur. Ainsi, de nombreux élèves éprouvent-ils des difficultés à « dire » leur compréhension, leur interprétation d'un texte : verbaliser (surtout à l'écrit) un raisonnement mené sur le texte, en faire le rappel, le paraphraser ou le résumer... mettent plus d'un lecteur en situation d'impossibilité à manifester qu'ils ont compris. Les obstacles à la compréhension inhérents aux textes à lire et aux tâches de lecture sont sans cesse plus finement mis en évidence et analysés dans la littérature professionnelle et scientifique. Songeons notamment aux travaux conduits par Stéphane Bonnéry⁵ à propos du haut degré de littératie requis par les supports d'apprentissage composites (hétérogènes, pluricodés, fragmentés) qui se généralisent à l'école. Pensons également aux analyses des tâches de lecture, notamment celles des évaluations institutionnelles, centrées sur les malentendus potentiels qu'elles peuvent générer, sur leur singularité ou leur degré de complexité qui présuppose d'éventuels sauts cognitifs peu identifiés comme tels⁶. De telles réflexions ont notamment pour conséquence d'inciter enseignants et chercheurs à ne pas trop vite placer la difficulté du côté du lecteur, mais à considérer tout à la fois les

⁵ BONNÉRY Stéphane (dir.), *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*, Paris, La Dispute, 2015.

⁶ Cf. les travaux de DE CROIX Séverine et LEDUR Dominique, « Repérer et analyser les difficultés rencontrées par les élèves réputés faibles lecteur au collège : propositions de tâches écrites pour l'évaluation et la formation du lecteur », *Repères*, 2007, n°35, pp. 139-168 et de BAUTIER Élisabeth, CRINON Jacques, RAYOU Patrick et ROCHEX Jean-Yves, « Performances en littératie, mode de faire et univers mobilisés par les élèves : analyses secondaires de l'enquête PISA 2000 », *Revue française de pédagogie*, 2006, n°157, pp. 85-101.

difficultés prévisibles du texte, de la tâche d'exploitation proposée et des lecteurs.

Examinons à présent de plus près les difficultés que rencontrent le plus souvent les élèves dits « en difficulté de lecture ». Celles-ci peuvent être schématiquement classées en trois groupes en interrelation : le déficit de familiarisation, de clarification et d'autorégulation ; le déficit de maîtrise des principaux processus et principales stratégies de lecture ; le déficit d'estime de soi et de « sécurité lectorale »⁷.

Premier groupe de difficultés : un déficit de familiarisation, de clarification et d'autorégulation

Une première catégorie de difficultés a trait au manque de familiarisation des élèves avec l'univers du livre et, plus généralement, avec les pratiques sociales de l'écrit. Les élèves faibles lecteurs déclarent ne fréquenter qu'exceptionnellement les lieux du livre (librairie, bibliothèque...) et ne manipuler que peu ou pas de livres (en dehors de l'école ou, plus exactement, du cours de français). Leur représentation de l'objet-livre est par conséquent approximative. Par ailleurs, la lecture n'est pas une activité valorisée dans leur entourage ; ces élèves n'appartiennent pas à un cercle, à une « communauté » où les lectures sont partagées, échangées ; ils ne perçoivent donc pas l'utilité des livres et éprouvent des difficultés à choisir un ouvrage en fonction d'un projet de lecture. Cette absence de projet est susceptible d'entraver la construction de sens. Comme le rappelle Gérard Chauveau, « lire, c'est nécessairement lire pour : s'informer, se divertir,

⁷ Cette typologie a été élaborée en collaboration avec Dominique Ledur. Elle est explicitée dans l'ouvrage suivant : DE CROIX Séverine et LEDUR Dominique, *Enjeux de lecture, lecture en Jeux. Comprendre et accompagner les élèves en difficulté de lecture*, Bruxelles, CECAFOC, 2010.

agir, imaginer, apprendre, se cultiver, répondre à une question, satisfaire sa curiosité, s'é mouvoir, etc. [...] La lecture n'existe pas en dehors de l'intention du lecteur »⁸. En situation scolaire, la tâche proposée par l'enseignant tient souvent lieu de projet de lecture. L'élève qui ne développe aucun projet personnel de lecture, qui considère exclusivement cette activité comme une tâche scolaire à effectuer, risque bien de ne jamais entrevoir le sens du texte qui lui a été proposé.

Pointé notamment par Roland Goigoux et Catherine Tauveron, le déficit de clarification de la nature de l'activité de lecture (deuxième catégorie de difficultés) constitue l'une des difficultés sur lesquelles de nombreux travaux des deux dernières décennies attirent particulièrement l'attention. Les faibles lecteurs se méprennent sur la nature de l'activité de lecture : la compréhension résulte pour eux de la somme d'identifications des différents mots qui composent un texte. Les élèves n'ont pas conscience de l'activité de compréhension en elle-même et du travail qu'elle présuppose : ils semblent la considérer comme un « produit naturel » de l'identification des mots. Comme le précise Danièle Manesse, « la lecture est envisagée comme l'oralisation de l'écrit. Lire, c'est dire, en articulant, en s'arrêtant aux points, en mettant le ton... »⁹. Cette représentation, courante vers 7 ou 8 ans, devrait faire place vers 12 ou 13 ans à une représentation associant la lecture à une activité de construction de sens. Or, on constate

⁸ CHAUVÉAU Gérard (dir.), *Comprendre l'enfant apprenti lecteur. Recherches actuelles en psychologie de l'écrit*, Paris, Retz, 2003, p. 5.

⁹ MANESSE Danièle, « Les difficultés de lecture en collège », in OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE, *La lecture au début du collège*, Paris, 2007, pp. 29.

qu'elle persiste bel et bien à cet âge chez les lecteurs en difficulté¹⁰.

Comme le montrent Goigoux et Cèbe, ce « faux savoir » semble bien conduire les lecteurs à des traitements inadéquats : lecture mot à mot, phrase par phrase ; confusion entre lecture-compréhension et recherche d'informations au départ d'un questionnaire soumis à posteriori ; absence d'élaboration de représentations provisoires, susceptibles d'être remises en cause au fil de la lecture...¹¹. Mais les élèves, eux, n'ont pas conscience qu'ils ne comprennent pas (ou pas ce qu'il faudrait) ; plus exactement, ils comprennent partiellement : Roland Goigoux montre bien à cet égard que ces élèves picorent des informations éparses dans le texte, se construisent des représentations juxtaposées, fragmentaires, chacune renvoyant à des compréhensions partielles (éventuellement correctes) mais qui ne présentent aucune articulation d'ensemble (ce que le chercheur nomme la compréhension « en îlots »)¹². Ce manque de conscience de la non-compréhension en cours handicape fortement l'élève dans ses tentatives de faire signifier un texte.

Une troisième catégorie de difficultés observables touche au déficit d'autorégulation. Plusieurs chercheurs se rejoignent dans un même constat : ce sont les compétences métacognitives qui, en lecture, différencient le plus nettement

¹⁰ Comme le montre notamment REMOND Martine, « Enseigner la compréhension : les entraînements métacognitifs », in GAONAC'H Daniel et FAYOL Michel, *Aider les élèves à comprendre. Du texte au multimédia*, Paris, Hachette Éducation, 2003, pp. 205-232.

¹¹ CÈBE Sylvie et GOIGOUX Roland, *Lector & Lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs*, Paris, Retz, 2009.

¹² GOIGOUX Roland, *Les difficultés de compréhension en lecture: mieux les comprendre pour mieux intervenir*, CRDP d'Aquitaine et Académie de Bordeaux, 2002.

les lecteurs experts des lecteurs faibles¹³. Un bon lecteur évalue fréquemment sa propre compréhension, et sait que cet autocontrôle est non seulement possible, mais nécessaire. Il a construit un ensemble de connaissances métacognitives (relatives au lecteur, aux tâches, aux stratégies de lecture) et de compétences métacognitives relatives à la régulation de son activité (établir des buts, s'en servir pour diriger les traitements du texte et pour contrôler la compréhension...). À l'inverse, les lecteurs en difficulté « n'ont pas une représentation claire de leur propre activité de lecture et ne savent pas comment s'y prendre »¹⁴; ils surévaluent leur compréhension. Ils manquent de procédures de contrôle de la lecture en cours, telles que la planification, l'autoévaluation et la révision ; ces lecteurs ne modifient pas leur méthode d'analyse du matériel textuel en fonction de sa « nature » ni de l'objectif poursuivi ; ils ne modulent pas leur vitesse pour un traitement plus approfondi du texte et ne font pratiquement jamais de retours en arrière¹⁵.

Deuxième groupe de difficultés : un déficit de maîtrise des principaux processus et principales stratégies de lecture

La non-maîtrise ou l'absence de mise en œuvre des principaux processus et stratégies de lecture constituent un deuxième groupe de difficultés de lecture. Ces obstacles (qui

¹³ Notamment Goigoux et Rémond, cités précédemment, mais aussi CAIN Kate et OAKHILL Jane, *Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language*, New-York, The Guilford Press, 2007.

¹⁴ GOIGOUX, Roland, *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, Suresnes, Éditions du CNEFEI, 1997, p. 76.

¹⁵ REMOND Martine, « De l'identification des difficultés de compréhension à l'apprentissage : parcours de recherche au cycle III », in TAVERON Catherine (dir.), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, Paris, INRP, 2001, pp. 115-123.

apparaissent donc comme les conséquences d'une absence de familiarisation avec l'univers de l'écrit, d'une représentation erronée de l'acte de lecture ou encore d'un déficit d'autorégulation) peuvent concerner le décodage, la représentation mentale, la mémorisation et le traitement des informations, les inférences, la liaison d'indices, la mobilisation des connaissances antérieures et l'émission d'hypothèses.

Certains lecteurs éprouvent à des degrés divers des difficultés à identifier des mots, à les saisir globalement par l'œil ou à les décomposer pour les déchiffrer, à diminuer le temps de fixation d'un mot, à varier la taille des sauts d'un morceau de texte à un autre (empan), à éviter la subvocalisation pendant la lecture... autant d'obstacles qui touchent la fonction instrumentale de la lecture et qui ont une incidence directe sur la construction du sens du texte. En effet, plus le décodage sollicite l'activité cognitive du lecteur moins son attention est susceptible de se porter sur le sens du message. Ces élèves ont peu le réflexe de vérifier ce qu'ils décodent en faisant appel au sens de la phrase ou du texte (signe qu'identification des mots et compréhension ne sont pas simultanés).

D'autres lecteurs éprouvent des difficultés à se représenter le monde du texte (« Il ne s'est rien passé dans ma tête, je n'ai pas d'image dans ma tête » déclarent fréquemment les élèves qui rencontrent cette difficulté). Ce problème de représentation mentale entrave la compétence interprétative qui nécessite au moins l'identification, la sélection, la mise en relation et la mémorisation d'informations pertinentes disséminées dans le texte. La plupart des lecteurs sont, en outre, peu à l'aise quand ils doivent inférer, rendre explicite ce qui est implicite, combler les blancs d'un récit (inférences de liaison ou inférences interprétatives). Sans doute parce qu'ils

ne sont pas habitués à aller au-delà de ce que dit explicitement le texte.

Nombreux sont aussi les lecteurs qui ne mobilisent pas les connaissances antérieures susceptibles de les aider dans la compréhension d'un texte. Il peut s'agir de connaissances générales sur le monde, sur la langue, sur les textes... Ces lecteurs se trouvent, par exemple, confrontés à des difficultés d'ordre lexical ou d'identification générique. Or le repérage d'un genre crée un horizon d'attente et soutient le travail de compréhension. Enfin, certains éprouvent des difficultés à anticiper la suite d'un récit ou d'un texte documentaire en utilisant des indices du texte et du paratexte ou en faisant appel aux stéréotypes du genre, aux codes culturels.

Ignorer la diversité des modes de lecture (lecture survol, sélective, linéaire, avec ou sans retours en arrière...) et leur adéquation à certains projets/contextes est aussi susceptible de gêner la compréhension. Le répertoire de stratégies de lecture dont disposent de nombreux élèves se révèle bien souvent limité ou inadéquat. Certains lecteurs ne relèvent pas les passages importants pendant qu'ils lisent et n'effectuent aucun retour au texte pour vérifier des informations au terme de la lecture. De telles opérations sont pourtant indispensables, notamment pour traiter l'information, la stocker afin de se construire une représentation mentale cohérente à l'échelle de la globalité du texte.

Troisième groupe de difficultés : un déficit d'estime de soi, de « sécurité lectorale »

Toutes les difficultés citées ci-dessus concourent à construire des traits de personnalité qui affectent le fonctionnement et l'apprentissage. Les élèves non performants ont bien souvent d'eux-mêmes une image négative, s'accordent peu de confiance, se décrivent peu

autonomes et peu motivés. Même ceux qui, en dépit de leurs difficultés avérées, se déclarent plutôt « bons » (et non grands) lecteurs, expliquent maladroitement leurs échecs et leurs réussites qu'ils attribuent à des causes externes sur lesquelles ils n'ont que peu de prise. Ceci relève d'un troisième groupe de difficultés de lecture. Si l'estime de soi participe à définir le degré d'engagement du lecteur, qui a son tour pèse pour beaucoup sur les performances, il n'est peut-être pas inutile de prendre en compte ce paramètre dans l'accompagnement des élèves en grande difficulté de lecture, comme l'un des paramètres sur lesquels agir.

Et en langue seconde ou étrangère ?

Quelles sont les difficultés spécifiques à la lecture en langue seconde ou étrangère ? Dans son ouvrage bien connu des praticiens, *Le point sur la lecture*, Claudette Cornaire¹⁶ souligne quelques particularités de cette lecture. Elle se révèle tout d'abord plus lente, en raison de fixations plus nombreuses et plus longues et de plus nombreux retours en arrière. L'identification des mots se trouve ainsi ralentie ; la mémoire, plus rapidement saturée, ce qui peut conduire au découragement du lecteur. En langue étrangère ou seconde, la lecture s'accompagne plus fréquemment d'une subvocalisation, en particulier si le texte est difficile et/ou si le lecteur rencontre d'importantes difficultés de compréhension. En cas d'oralisation du texte par la voix du lecteur survient bien entendu un risque d'interférence entre les sons de la langue première et ceux de la langue cible (le recours à l'image auditive peut alors freiner l'identification des mots). Outre ces deux premières spécificités, la lecture se révèle

¹⁶ CORNAIRE Claudette, *Le point sur la lecture*, Paris, Clé International, 1999.

souvent fragmentaire et linéaire : les lecteurs ont tendance à lire mot à mot, au fil du texte, à n'utiliser que les informations issues du système graphique et à privilégier le seul niveau phrastique. La lecture se fait ainsi en référence à ce qui précède immédiatement et non à la globalité du texte. L'information est amenée sous forme de fragments à la mémoire de travail, ce qui la surcharge et empêche le lecteur de se consacrer à des tâches plus complexes. Enfin, face à un texte rédigé dans une langue étrangère, le lecteur mobilise des connaissances linguistiques forcément limitées ainsi qu'un cadre de référence culturel qui peut différer de celui dans lequel le texte s'ancre. Pour toutes ces raisons, il n'est pas rare que la lecture en langue étrangère s'accompagne fréquemment d'anxiété.

Chez les jeunes d'origine immigrée où se parle une langue différente de tout standard écrit (de l'ordre du dialecte ou de la mosaïque linguistique), Silvia Lucchini¹⁷ observe qu'une situation de faible scolarisation produit une incertitude dans les langues déjà connues et un apprentissage incertain des nouvelles langues. Cette fluctuation linguistique a un effet sur la perception et la reproduction des sons chez les enfants, qui ont dès lors plus de difficultés à développer les compétences orales nécessaires à l'acquisition de la lecture. Les éventuelles difficultés d'intégration sociale dans le pays de résidence, un contexte de choc migratoire ou d'identité culturelle conflictuelle définissent en outre un terrain peu favorable au développement linguistique de ces jeunes. En conséquence, certains enfants ne parviennent pas à se former une « langue de référence », maternelle dans certains cas ; seconde, dans d'autres. Or c'est dans la langue de référence que nous

¹⁷ LUCCHINI Silvia, *L'apprentissage de la lecture en langue seconde*, Cortil-Wodon, Éditions modulaires européennes, 2002.

développons toutes les fonctions propres aux langues, y compris la fonction métalinguistique qui se révèle essentielle dans l'acquisition de l'écrit.

Des pistes d'intervention pour accompagner les élèves en difficulté de lecture

Les lignes qui suivent développent trois principes d'intervention qui m'apparaissent comme des avancées majeures dans la didactique de la lecture à destination des élèves en (grande) difficulté dans l'enseignement secondaire. Les ouvrages qui les promeuvent relèvent tant de la didactique du français langue première (orientée vers la prévention de la difficulté scolaire, voire de l'illettrisme) que de la didactique du français langue seconde ou étrangère (orientée vers l'accompagnement des apprentissages des élèves issus de l'immigration).

Des dispositifs pour favoriser l'entrée et la prise de repères dans l'écrit¹⁸

La distance culturelle entre certains lecteurs en difficulté et l'univers du livre empêche désormais l'enseignant de se contenter d'offrir de lire, sans se préoccuper de baliser des voies d'accès à la culture de l'écrit. Des activités de familiarisation – centrées sur les représentations que les élèves

¹⁸ On peut trouver une large diversité d'activités de ce type dans différents outils destinés aux enseignants : songeons par exemple aux ouvrages, référencés dans la bibliographie, de Patrick Michel, *1001 escales sur la mer des histoires* ; d'Hervé Adami, *Lire. Apprentissage de la lecture pour adultes* ; de Christian Poslaniec et Christine Houyel, *Activités de lecture à partir de la littérature de jeunesse* ou de Séverine De Croix et Dominique Ledur, *Enjeux de lecture, lectures en Jeux*.

se font des usages et des spécificités de l'écrit ou de l'activité de lecture (par le recours à des images, par exemple) ; sur l'objet-livre (par l'appariement de titres et de couvertures ou de couvertures et d'incipits, par le jeu de la formulation d'hypothèses et de l'anticipation au départ du paratexte...) ou sur les lieux du livre (par la réalisation d'un étalage de librairie ou la manipulation d'ouvrages dans un espace documentaire...) – peuvent ainsi permettre de réduire l'étrangeté des livres, de les démystifier, de mettre les élèves en contact régulier avec toutes sortes de livres, de les déculpabiliser de leur méconnaissance, de former des initiés. De telles activités gagnent bien sûr à être proposées de façon structurelle et non ponctuelle. Il s'agit, par ces pratiques répétées, de mener les élèves vers une plus grande liberté culturelle, de les transformer en véritables acteurs et usagers du livre et de l'écrit. Concrètement, ces activités de familiarisation devraient permettre aux élèves d'opérer peu à peu des choix de lectures adéquats en fonction de projets, d'intentions de lecture qu'ils se sont fixés.

Outre les activités de familiarisation, des entraînements centrés sur la prise d'indices rapide et sur l'appréhension du sens global sont fréquemment proposés dans les outils adaptés aux difficultés des faibles lecteurs. Ces entraînements conduisent les apprenants à prendre rapidement des repères dans une large diversité d'écrits, par le recours aux indices paratextuels (silhouette, titraillle...), aux données iconiques ou visuelles. Ils les amènent également à pratiquer les stratégies de lecture survol, pour se faire rapidement une idée du contenu global d'un document et de lecture repérage, pour prélever des informations ponctuelles sans passer par une lecture linéaire intégrale.

Des dispositifs pour soutenir et développer le travail d'identification des mots

Plusieurs dispositifs visent à automatiser les procédures d'identification de mots, à augmenter la vitesse et à développer la fluence de lecture. C'est le cas d'exercices, présents par exemple dans *Objectif lecture !* de Dany Crutzen¹⁹, qui visent à anticiper le contenu d'un texte au départ de balayages et de prises d'indices rapides ; à circuler dans un texte ; à accroître la mobilité oculaire, à déplacer l'œil sur la ligne plus vite et plus aisément ; à élargir l'empan visuel ; à augmenter le nombre de lettres saisies en une seule fixation ou à lire par groupes de sens. Relativement à la fluence de lecture, Roland Goigoux et Sylvie Cèbe²⁰ considèrent que le meilleur moyen d'automatiser l'identification de mots consiste à multiplier les occasions de lecture. Ils mettent ainsi en place la lecture répétée (repeated reading), qui consiste à lire un même texte pendant une semaine. Concrètement, il s'agit de découvrir collectivement un texte, d'apporter des aides au décodage avant de proposer une série d'activités diversifiées de relectures à voix haute. Selon les auteurs, cette répétition aurait un impact sur la vitesse, la fluence, la précision, l'adéquation de la prosodie et permettrait donc à l'apprenant de se concentrer davantage sur la compréhension. Cette pratique accroîtrait également la quantité de mots stockés dans le lexique orthographique.

D'autres exercices visent à renforcer les mécanismes d'identification des mots, par la voie indirecte ou directe. Pour développer le décodage (ou voie indirecte), l'enseignant peut

¹⁹ CRUTZEN Dany, *Objectif lecture ! Lire, découvrir, s'exprimer en classe multiculturelle*, Bruxelles, De Boeck, 1998.

²⁰ GOIGOUX Roland et CÈBE Sylvie, *Lectorino & Lectorinette. Apprendre à comprendre des textes narratifs. CE1-CE2*, Paris, Retz, 2013.

entraîner les correspondances graphophonologiques complexes ou qui se prêtent à des confusions ; comparer des mots proches phonétiquement ; faire lire des mots en verlan afin de favoriser la reconnaissance de syllabes courantes ; travailler les morphèmes dérivationnels (préfixes, suffixes) ; faire lire des pseudo-mots. La reconnaissance orthographique (ou voie directe) peut quant à elle être renforcée par diverses activités de copie impliquant la mémorisation de l'orthographe des mots (copie au verso, copie différée...), mais également par des exercices qui conduisent l'apprenant à retrouver rapidement des mots dans un texte ; à épeler un mot à l'envers ; à identifier d'un seul coup d'œil les mots d'un texte qui ont été changés²¹. Certains didacticiens invitent à ne pas séparer le travail centré sur l'identification de mots et la fluidité de la lecture du travail de la compréhension et conseillent dès lors aux enseignants de proposer de tels exercices en contexte, intégrés au sein même d'activités de construction de sens²².

Des dispositifs pour développer les stratégies de lecture et la compréhension

Si l'on examine les dispositifs qui font l'objet d'outils largement diffusés auprès des enseignants, on constate que l'exercice systématique des stratégies de lecture est au cœur de plusieurs d'entre eux. Pointons notamment l'ouvrage pilote en

²¹ On trouve de telles propositions dans les ouvrages, référencés en bibliographie, de Danielle De Keyzer, *Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte* et de Corinne Gallet, *Adolescents en danger d'illettrisme*.

²² DE CROIX Séverine et LEDUR Dominique, *Enjeux de lecture, lecture en Jeux. Comprendre et accompagner les élèves en difficulté de lecture*, Bruxelles, CECAFOC, 2010.

Fédération Wallonie-Bruxelles, *Lisons futé*²³, qui en 1998 déjà proposait de faire réfléchir le lecteur sur son activité propre au départ de tâches de communication significatives. En 2009 paraît l'ouvrage de Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, *Lector & Lectrix*²⁴, très attendu des professionnels de l'enseignement. L'outil propose un enseignement explicite et progressif de la compréhension des textes narratifs, à destination des élèves entre neuf et quatorze ans, par le recours à des activités qui visent à :

- construire une représentation mentale (afin que les élèves comprennent que lire consiste à traduire dans des termes personnels...);
- suppléer aux blancs du texte (en développant chez les élèves une posture de collaboration avec le texte, en les entraînant à distinguer ce que le texte dit et ce qu'il ne dit pas mais laisse le soin au lecteur de lire entre les lignes, en développant la conscience de la pluralité des lectures possibles d'un même texte à la condition que celles-ci soient socialement partagées...);
- s'interroger sur les pensées des personnages (en allant au-delà de ce que le texte dit explicitement...);
- faire rappeler et reformuler pour apprendre à mémoriser (par le biais de tâches de paraphrase et de reformulation centrées sur les idées et non sur les mots du texte, en interrompant la lecture pour réaliser des synthèses intermédiaires, en réalisant des tâches sans recours possible au texte...);

²³ ADAMS George, DAVISTER Jean et DENYER Monique, *Lisons futé. Stratégies de lecture*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1998.

²⁴ CÈBE Sylvie et GOIGOUX Roland, *Lector & Lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs*, op. cit.

- ajuster les stratégies aux buts fixés (en veillant à diversifier les intentions de lecture et à les expliciter...) ainsi qu'à réguler la lecture (par exemple en invitant les élèves à porter un jugement sur la confiance qu'ils accordent à leur propre compréhension afin de les inciter à plus de vigilance...).

Proches des options privilégiées dans *Lector & Lectrix*, mais ancrés dans une approche plus textuelle que procédurale, les entraînements métacognitifs proposés dans *Enjeux de lecture, lectures en Jeux*²⁵ se répartissent en deux groupes distincts. Une première catégorie d'entraînements rassemble des retours réflexifs menés systématiquement au terme de chaque tâche de lecture (résoudre une énigme, imaginer la fin d'un texte, répondre à un questionnaire...). Au cours de ceux-ci, les élèves sont invités à s'interroger sur les processus mobilisés, sur les difficultés rencontrées, sur les stratégies adoptées. En d'autres mots, il s'agit d'une prise de conscience rétrospective à partir de l'action propre. Ces découvertes et connaissances sont engrangées, ce qui permet de construire un outil de travail évolutif qui peut prendre la forme d'un « modèle » de la lecture, d'un inventaire des difficultés accompagnées de procédures de dépannage et de récupération de sens. Les connaissances et compétences métacognitives peuvent ainsi être installées et entraînées au fil d'une année scolaire.

Une deuxième catégorie d'entraînements regroupe des tâches centrées sur la métacognition elle-même, incluant l'émergence de la construction identitaire du sujet-lecteur. Dans cette catégorie, une première piste possible consiste à exploiter des supports spécifiques de lecture, à savoir des scènes de lecture empruntées à la littérature (de jeunesse). Ces

²⁵ DE CROIX Séverine et LEDUR Dominique, *Enjeux de lecture, lecture en Jeux. Comprendre et accompagner les élèves en difficulté de lecture*, op. cit.

scènes donnent l'occasion de parler de soi à travers d'autres pour peu que le corpus se constitue de textes qui présentent des situations de lecture diversifiées (rapport d'appétence et de plaisir, mais aussi résistance et rejet ; lecteurs experts, mais aussi lecteurs en difficulté ; lecture en langue première, mais aussi en langue seconde ou étrangère...). Elles peuvent être appariées entre elles ou avec des représentations iconiques de la lecture, à la condition qu'elles illustrent une même composante de la lecture. Les différents liens repérés (identification, représentation mentale, intention de lecture, anticipation...) mènent à la construction du « modèle » (provisoire) de la lecture et contribuent à clarifier la nature de l'acte de lecture. Cette tâche peut être suivie par la rédaction d'un autoportrait de lecteur/lectrice, qui conduit les élèves à se situer par rapport aux héros lecteurs des différents documents observés. Forme plus longue, l'autobiographie se présente comme le récit rétrospectif de l'itinéraire du lecteur/de la lectrice que je suis. Elle donne l'occasion de s'interroger sur son rapport à la lecture, sur ses goûts, sur l'identification de ses difficultés et sur ce qui les a générées, sur la perception de certains processus...

Conclusion

On le voit, la didactique de la lecture connaît ces deux dernières décennies des avancées significatives dans l'identification des principales difficultés de lecture et des enseignements adaptés. Conçues à partir de la prise en compte de l'activité du sujet lecteur, les interventions recensées dans ce texte cherchent à favoriser l'entrée dans la culture écrite, à soutenir les apprentissages relatifs à l'identification des mots ainsi qu'à enseigner de façon explicite les stratégies de compréhension. Il s'agit là de trois chantiers majeurs de l'aide à apporter aux élèves en difficulté

de lecture dans l'enseignement secondaire, que ce soit en classe ordinaire ou en structure d'accueil, qui mobilisent conjointement didactique du français langue première et didactique du français langue seconde ou étrangère.

Bibliographie

ADAMI Hervé, 2004, *Lire. Apprentissage de la lecture pour adultes*, Paris, Clé International.

ADAMS George, DAVISTER Jean et DENYER Monique, 1998, *Lisons futé. Stratégies de lecture*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.

BAUTIER Élisabeth, CRINON Jacques, RAYOU Patrick et ROCHEX Jean-Yves, 2006, « Performances en littératie, mode de faire et univers mobilisés par les élèves : analyses secondaires de l'enquête PISA 2000 », *Revue française de pédagogie*, n°157, pp. 85-101.

BONNÉRY Stéphane (dir.), 2015, *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*, Paris, La Dispute.

CAIN Kate et OAKHILL Jane, 2007, *Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language*, New-York, The Guilford Press.

CÈBE Sylvie et GOIGOUX Roland, 2007, « Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes », *Repères*, n°35, pp. 185-208.

CÈBE Sylvie et GOIGOUX Roland, 2009, *Lector & Lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs*, Paris, Retz.

CHAUVEAU Gérard (dir.), 2003, *Comprendre l'enfant apprenti lecteur. Recherches actuelles en psychologie de l'écrit*, Paris, Retz.

CORNAIRE Claudette, 1999, *Le point sur la lecture*, Paris, Clé International.

CRUTZEN Dany, 1998, *Objectif lecture ! Lire, découvrir, s'exprimer en classe multiculturelle*, Bruxelles, De Boeck.

DE CROIX Séverine et LEDUR Dominique, 2007, « Repérer et analyser les difficultés rencontrées par les élèves réputés faibles lecteur au collège : propositions de tâches écrites pour l'évaluation et la formation du lecteur », *Repères*, n°35, pp. 139-168.

DE CROIX Séverine et LEDUR Dominique, 2010, *Enjeux de lecture, lecture en Jeux. Comprendre et accompagner les élèves en difficulté de lecture*, Bruxelles, CECAFOC.

DE KEYZER Danielle, 2001, *Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte. Guide méthodologique et pratique*, Paris, Retz/VUEF.

GALLET Corinne, 2014, *Adolescents en danger d'illettrisme. Concrètement, que faire ?*, Paris, Alta communication, Éditions Tom Pousse.

GOIGOUX Roland, 1997, *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, Suresnes, Éditions du CNEFEI.

GOIGOUX Roland, 2002, *Les difficultés de compréhension en lecture: mieux les comprendre pour mieux intervenir*, CRDP d'Aquitaine et Académie de Bordeaux.

GOIGOUX Roland et CÈBE Sylvie, 2013, *Lectorino & Lectorinette. Apprendre à comprendre des textes narratifs. CE1-CE2*, Paris, Retz.

LUCCHINI Silvia, 2002, *L'apprentissage de la lecture en langue seconde*, Cortil-Wodon, Éditions modulaires européennes.

MANESSE Danièle, 2007, « Les difficultés de lecture en collège », in OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE, *La lecture au début du collège*, Paris, pp. 29-34.

MICHEL Patrick, 2001, *1001 escales sur la mer des histoires. 52 démarches pédagogiques pour apprendre (et aimer) les livres*, Bruxelles, Collectif Alpha.

POSLANIEC Christian et HOUYEL Christine, 2000, *Activités de lecture à partir de la littérature de jeunesse*, Paris, Hachette Éducation.

REMOND Martine, 2001, « De l'identification des difficultés de compréhension à l'apprentissage : parcours de recherche au cycle III », in TAUVERON Catherine (dir.), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, Paris, INRP, pp. 115-123.

REMOND Martine, 2003, « Enseigner la compréhension : les entraînements métacognitifs », in GAONAC'H Daniel et FAYOL Michel, *Aider les élèves à comprendre. Du texte au multimédia*, Paris, Hachette Éducation, pp. 205-232.

TAUVERON Catherine, 2004, « La lecture littéraire, voie possible de (ré)conciliation des élèves en difficulté avec la lecture », in TAUVERON

Catherine (dir.), *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements. Actes de l'Université d'Automne*, Scéren-CRDP de Versailles – Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, pp. 56-70.